

個が育つ集団をつくる予防的・開発的な生徒指導

ー 組織で取り組む 認め合い、高め合う授業づくりー

学校力開発分野(15220917) 鈴木 有 人

取り巻く環境の多様化・複雑化により、心に不安を抱える子どもは少なくない。いじめや不登校などの不応問題が誰にでも起こりうる今、すべての子どもを援助する予防的・開発的な生徒指導の推進が求められている。本研究では、主に人間関係形成に資する手法と生徒指導の3機能を生かす日々の授業について、その意義や有効性を検討した。結果、主体的・対話的で深い学びを目指す教科学習や特別活動等に継続的に取り組むことによって、集団の力が個々の自己実現を支えることが期待できるとわかった。

[キーワード] 生徒指導の3機能、主体的・対話的で深い学び、人間性、カリキュラム・マネジメント

1 問題の所在と方法

(1)問題の所在および研究の背景

我が国では、教育相談や特別支援教育の視点を生徒指導の機能に組み入れた概念のとらえ直しや、各自治体におけるスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの設置など、近年生徒指導に関する理解の進展や環境の整備・充実が図られてきている。

しかし、現状は、学校や行政の努力が必ずしも児童生徒の健全育成に結びつかない状況が続いている。内閣府(2014)によると、日本の若者は諸外国に比べて自己肯定感が低く、友人関係や学校生活の満足度も低いことなどが明らかになっている。いじめ件数の増加や不登校の長期化といった背景には、こうした若者の意識が深く関連していると思われる。筆者も近年、特別な支援を要する子どもを取り巻く学級経営の難しさや、他者との協力を苦手とする子どもの増加を感じる。また、以前は意欲的に学んだ活発な子どもも、後に不登校傾向に陥ることも知り、不応問題はどの子どもにも起こりうるという課題に直面している。

これらの問題の多くは、取り巻く環境の多様化・複雑化により、子どもたちが本来の能力を発揮しづらくなっていることや、人間関係の希薄化により相手を信頼しきれない児童生徒の心の不安などに起因しているものと考えられる。

生徒指導は、もはや特定の子どもの対象とした治療的な指導だけでは十分と言えなくなっている。また、「子どもの問題行動が多様化し、学校だけの対応では不可能なケースが増えた。」という八並

(2008)の指摘のとおり、教師が単独で生徒指導を実践するには限界に達している。しかし、学校現場では、「依然として『問題行動や非行対応＝生徒指導』という受け止め方が強い。」(八並, 2008)。「生徒指導提要」(2010)に、「生徒指導は、すべての児童生徒の人格のよりよい発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で、充実したものになることを目指します。」とあるように、これからの生徒指導は、すべての児童生徒に対して予防的・開発的に行うことが求められている。

生徒指導はあらゆる教育活動において機能するが、我が国の教育カリキュラムの中に「生徒指導の時間」という位置づけはない。では、実践の中心となる場合はどこを考えればよいのだろうか。岡山県(2011)・岩手県(2005)総合教育センターが県内の生徒指導主事および主担当を対象にしたアンケートの結果では、生徒指導に取り組む機会として、特別活動や学校行事よりも各教科の授業時間を第一に挙げている。生徒指導実践の場として、授業場면을重視する傾向が見られる。

こうした動向を踏まえ、「生徒指導提要」(2010)では、「各教科等の学習において、一人一人の児童生徒が意欲的に学習に取り組めるよう、創意工夫ある指導を行うこと」と、学習指導における生徒指導についての指針を示している。また、その際の留意事項として、「①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性を援助すること」(文部省, 1988)と、いわゆる「生徒指導の3

機能」を挙げている。さらに、こうした指導が「児童生徒の自己肯定感を高めることやコミュニケーションの成立、よりよい人間関係の構築などにつながります」と、学習場面における積極的な生徒指導の実践の必要性を述べている。

以上から、予防的・開発的な生徒指導に継続的に取り組むことによって、子ども個々には自信や責任感、思いやりの心が育ち、集団には相互作用的に共感的な人間関係や規範意識が形成されるのではないかと考え、本主題を設定した。

(2) 研究の目的

本研究の目的は、個の自己実現を支える集団の力を育てていくことにある。そこで、予防的・開発的な生徒指導とは何か、今なぜそれが必要なかを述べ、その意義や有効性を明らかにする。また、生徒指導の3機能を視点にした授業実践により、個および集団がどう変容するかを分析・考察していく。

(3) 研究の方法

予防的・開発的な生徒指導の意義については、先行研究や文献を整理する。また、個の自己実現を支える集団の力を育てるために下記の4点を学年・学級経営全体の中で進めていく。

- ・協働的な課題解決学習（算数）
 - ・友達のよさやちがいを認め合う鑑賞活動（図工）
 - ・実態に対応した構成的グループエンカウンター
 - ・個と集団の変容を考察するQ-Uアンケート
- 研究の全体構想を図1に示す。

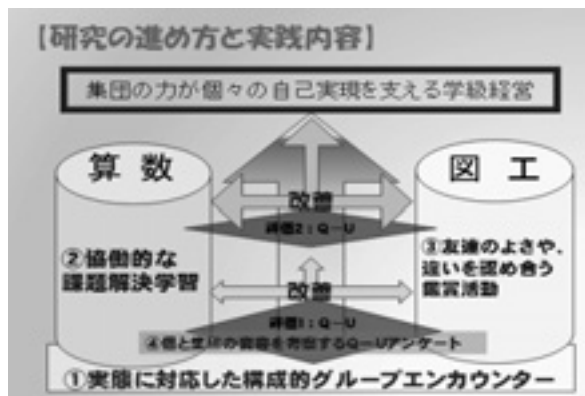


図1. 本研究の全体構想

算数には、一つの答えを導くために多様な考え方を交流し合う場の設定に適した教科の特質があり、収束的な思考の流れを児童に体験させることができる。いっぽう、図工の鑑賞には基本的に決まった答えといったものがなく、児童が持つ感性

によって肯定的に作品のよさを伝え合う場の設定に適した教科の特質があり、拡散的な思考の流れを児童に体験させることができる。この2つの教科が持つ対照的な特質に継続して触れることを通して、自他のちがいを尊重する心や協働の力、思いやりの心などが育つ可能性があるのではないかと考え、実践教科として算数と図工を選んだ。

以上、図工や構成的グループエンカウンターの授業実践を通して多様性を認め合う力や優しさ、思いやりといった人間性を育成し、算数の授業を通して、児童相互のよさを生かして協力する態度や、研究主題に掲げた「認め合い、高め合う」子どもの育成を目指したい。

2 先行研究の検討

(1) 予防的・開発的な生徒指導の意義

開発的な生徒指導とは、「全児童生徒を対象とし児童生徒の発達を促す基本的な援助」（石川，2015）であり、一次的援助サービスとも言われる。具体的には、「入学時の適応や学習スキル、人間関係スキル訓練(SST)」（石川，2015）、構成的グループエンカウンターなどのプログラムが挙げられる。また、石隈(2014)は、「わかりやすい授業づくりや自分を発揮できる学級づくりなども、重要な一次的援助サービスである」と述べている。

いっぽう、予防的な生徒指導とは、「問題の除去および問題への耐性を高める援助」（石川，2015）であり、二次的援助サービスとも言われる。これを石隈(2014)は、「苦戦している子どもやこれから苦戦する可能性の大きい一部の子どもの援助ニーズにタイムリーに応じ、子どもの成長を妨害しないようにすることを目的とする」と述べている。具体的に石川(2015)は、「不登校の発生率が高ければ、事前のピアサポート活動やグループ替えを行う指導」などを例示している。

では、今なぜ予防的・開発的な生徒指導が必要とされているのだろうか。石隈(2014)は、「すべての子どもは発達上や教育上の課題を遂行する上で援助を必要としている。」あるいは、「子どもは、苦戦や危機に出会い、日ごろの援助以上の援助を必要とすることがある」と述べ、学校心理学の見地からその必要性を提唱している。

また、飯田(2004)は、心理教育的援助サービスを視点とした授業に期待される効果として「学習意欲が高まる、自尊感情や自己効力感が高まる、

人間関係が広がる・深まる、進路に対する関心や自信が高まる」といった点を挙げ、予防的・開発的な生徒指導の可能性を示唆している。

予防的生徒指導について、北村(2004)は、「たとえば『困っている誰かが手を貸してくれる』とか『答えを間違えてもばかにしたり冷やかしたりしない』などの項目を児童生徒の姿で具体的に示し、計画的・意図的に取り組むことが重要である」と、その意義の大きさを強調している。

(2) 授業における予防的・開発的な生徒指導

生徒指導の実践場面は、例えば学級活動や道徳の時間に構成的グループエンカウンターやピアサポート活動、ソーシャルスキル教育、アサーショントレーニングなどに取り組む場面がイメージされやすい。確かに、こうした取り組みは生徒指導の機能を発揮するには効果的な場であり、実際そのような実践事例は数多く存在する。

しかし、生徒指導は、日々の授業において実践するのが最もふさわしい。「生徒指導の機能が働くことにより、子どもの学習や生活態度が安定し、学習指導を円滑に実施することが可能になり、逆に、学習指導が充実することにより、子どもの基本的な学習内容や資質能力が定着し、生徒指導の本来のねらいも達成されていく。」(河村, 2011)からである。

そこで、筆者は、生徒指導の3機能を授業の視点に位置づけ、各教科の学習における教師の役割と子どもの姿を表1のとおり整理した。

表1. 教師の役割と子どもの姿

教師の役割	子どもの姿
自己選択・自己決定の場を提供する。	学習課題に対する自分の考えをもつ。
共感的な人間関係を育成する場を設定する。	仲間とかかわりながら話し合い、学びを広め深める。
学びを価値づけ、自己存在感を味わわせる。	ふり返りを通して個の学びの深まりを実感する。

日々の授業による予防的・開発的な生徒指導は、児童生徒の自信回復や問題行動の未然防止につながるだろう。言い換えれば、個々の子どもには自己肯定感や責任感、困難に対する耐性などが育ち、個の成長の相互作用として、集団に共感的な人間関係や規範意識が育つことが期待される。

実践例としては、東村山市立大岱小学校の授業

改革(2011)や、知識構成型ジグソー法が代表的な協働学習などが注目を集めており、児童生徒が主体的に授業を運営し、子どもの学びを支援する教師の裏方的な立ち位置などが特徴として見られる。

「学びに挑戦し続けている子どもは決して崩れない」(佐藤, 2006)という主張が、予防的・開発的な生徒指導のアプローチとして認知され始めてきている。

文部科学省(2016)は、次期学習指導要領において、児童生徒に生きる力を育むための資質・能力として、これまでの知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成に加えて、新たに「学びに向かう力・人間性」の涵養を打ち出している。また、「子どもたちが『どのように学ぶか』に着目して、『学び』の本質として重要となる『主体的・対話的で深い学び』の実現を目指した授業改善の取り組みを活性化していくことが必要」(文部科学省, 2016)とも示している。

主体的・対話的で深い学びの実現を目指す授業改善の視点は、「①学ぶことに興味や関心を持ち、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』や、②子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』、③問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう『深い学び』が、それぞれ実現できているか。」(文部科学省, 2016)であり、「こうした視点を教科等を越えて共有するとともに、考え方を整理すること」(文部科学省, 2016)を意識して指導することが今後必要であることを示唆している。

さらに、文部科学省(2016)は、次期学習指導要領において、「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、子どもたちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立する『カリキュラム・マネジメント』を促進すること」を明示している。

以上のことから、教科学習の中で予防的・開発的な生徒指導に取り組むことによって、「多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど」(文部科学省, 2016)、人間性に関する資質を育もうとする本研究の方向性は、妥当

であることがわかる。また、生徒指導の3機能を授業の視点に位置づけ、主体的・対話的で深い学びを目指すことや、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、カリキュラム・マネジメントの視点で、算数の単元研究や構成的グループエンカウンター活動プログラムに関する情報共有等を学年担任の間で組織的に取り組むなど、学年・学級経営全体の中で進めていく本研究の方法が、これからの教育に対応しうる可能性があることがわかった。

3 実践と結果

いじめや不登校といった不適應問題が誰にでも起こりうる今は、どの児童生徒にも、将来予想される課題や困難を乗り越えるための援助が必要となるだろう。学校に求められる予防的・開発的な援助として、1つは道徳や特別活動において個や集団のニーズを把握した上で人間関係形成や自己開示・他者理解等に関する活動プログラムに取り組むことと、もう1つは、生徒指導の3機能を学習指導に組み入れて日々の授業をとらえ直すことを挙げたい。

研究の方法および先行研究で学んだことをもとに、筆者が2年次に実践した授業について報告する。

(1) 実態に対応した構成的グループエンカウンター

①教職専門実習Ⅲで配属された山形市立A小学校の3年生(14名)を対象に、構成的グループエンカウンターを取り入れた学級活動を行った。観察を通して、担任と児童との関係が良好であるのに対し、児童相互の人間関係に物足りなさを感じたため、自己開示と他者理解の資質を高めるのに有効と思われるプログラムを実践した。

◆活動名 友達のひみつを見つけよう

◆ねらい

友達に関する情報をもとにしたクイズを解き合う活動を通して、友達のことをより深く知り、これからの生活に役立てることができるようになる。

生徒指導の3機能と学習活動は表2のとおりである。

表2. 生徒指導の3機能と学習活動

生徒指導の3機能	学習活動
自己決定の場を与える。	自分の特性をワークシートに

	記入する。 ※設問 ・好きな勉強 ・好きな食べ物 ・がんばっていること ・楽しい時 など。
共感的人間関係を育成する	友達同士でワークシートを読み上げ、誰のことか当てる。
自己存在感を与える	本時の活動をふり返り、感想を書く。

児童は生き生きと活動に取り組み、笑顔で活気ある様子であった。また、単学級でありながら本時で友達の特性を初めて知ったり、自分と友達の共通点を発見したりすることができた児童が見られ、今後みんなと仲良く生活していこうとする意欲を表明する児童が多く見られた。

しかし、「友達のことをより深く知るためには、クイズの設問がポジティブな面だけで十分だったのだろうか。」という課題が浮かび上がった。好きな物事だけでなく、その人が持つネガティブな一面にも目を向けさせ、光と影の両面を知り合うことによって、より深い人間関係の構築につながるのではという指摘を受けた。だが、学級の実態を深く把握していない状況の中で、とするとプライバシーに抵触する恐れもあったので、筆者は実習においてそこまで踏み入る勇気が持てなかった。②上記の課題を踏まえ、筆者が担任する酒田市立B小学校の3年生(26名)を対象に、再度実践を試みた。変更点は、表3の網掛け部分のとおりである。

表3. 生徒指導の3機能と学習活動(改)

生徒指導の3機能	学習活動
自己決定の場を与える。	自分の特性をワークシートに記入する。 ※設問 ・苦手な食べ物 ・言われて嫌なこと ・悲しい時 など。
共感的人間関係を育成する	担任がワークシートを読み上げ、児童が誰のことか当てる。
自己存在感を与える	本時の活動をふり返り、感想を書く。

事前に筆者がワークシートの書き方を例示したこともあり、児童は自身のマイナス面にも抵抗なく触れることができた。「ちびと言われるのが嫌。」「バカと言われるのが嫌。」「休み時間に一人になると悲しい。」と、自己開示の内容にはまだ表面的なものが多いが、児童相互で他者を気遣うきっかけ作りの機会にはなったと思う。本時で知った友達の秘密を日常的に般化しながら、いじめ等の予防に努めていきたい。

感想を抜粋して、次に示す。

- ・ 2回目のクイズで友達のことをよく知ることができてよかった。今よりも、もっと友達と仲良くなれたらいいな。
- ・ みんなそれぞれの魅力があるのだなあと感じました。
- ・ いやなことを言われて友達が悲しい気持ちにならないように、これから気をつけていこうと思いました。

(2) よさやちがいを認め合う鑑賞活動(図工)

各単元の終末に、児童相互に作品のよさを評価し合う鑑賞活動に取り組んでいる。主な指導過程は表4のとおりである。

表4. 鑑賞活動の指導過程

生徒指導の3機能	学習活動
自己決定の場を与える。	友達の作品の素敵なおところや好きなところ、面白いと思ったことなどを探し、コメントカードに書く。
共感的人間関係を育成する	友達から届いたカードを読み、台紙に貼る。
自己存在感を与える	本時の活動をふり振り返り、感想を書く。 ・ どんなことを考えてコメントを書いたか。 ・ もらったカードを読んで、どんな気持ちになったか。

児童は、「気絶するほどうれしかった。」「自分では気づかなかった素敵なおところをたくさん見つけてくれてありがとう。」と、ふり振り返り作品を通して自分が友達から認められたことへの喜びを精一杯表現している。

当初は、評価のコメントが、「色がきれい。」「形

がすごい。」と、作品の印象に対しての表現が多かった。そこで、特に、友達らしさと関連づけながら作品を評価するコメントが出るようにしたいと考え、鑑賞活動を継続していった。すると、友達の作品と人柄を関連づけて鑑賞する児童が少しずつ見られるようになってきた。主なコメント例を次に示す。

- ・ 黄色と赤のもようが、明るいなつみちゃんらしくていいですね。
- ・ なおやくんは飛行機に詳しいから、木でかっこいい飛行機を作ったんだね。

このように、文字言語を媒介とした友達との交流によって他者理解を深めたり、自尊感情の高まりを自覚したりすることは貴重な経験となることだが、児童の言動から感じ取ることができた。

(3) 協働的な課題解決学習(算数)

① 3年「わり算」

筆者が担任する酒田市立B小学校の3年生(26名)を対象に、主体的・対話的で深い学びを目指した実践である。3クラスの学年担任が、授業者・単元指導計画策定・評価問題作成の役割を担い、組織で授業づくりに取り組んだ。

◆ねらい

問題作りを通して等分除と包含除を比較し、除法には2通りの場面があることを説明することができる。

導入時に提示した図を、図2に示す。

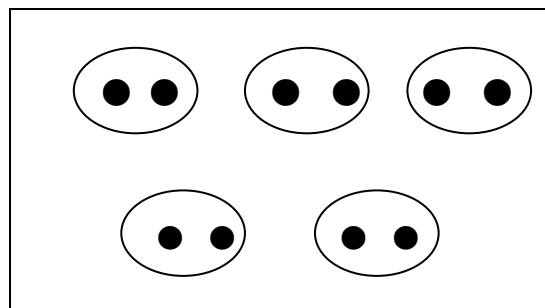


図2. 「わり算」課題提示図

主な指導過程は表5のとおりである。

表5. 「わり算」指導過程

生徒指導の3機能	学習活動
自己決定の場を与える。	提示された図に合うわり算の文章問題を作る。
共感的人間関係を育成する	各自が作った文章問題をグループで等分除（うれしいわり

	算)と包含除(かなしいわり算)に分類する。
自己存在感を与える	本時の活動をふり返り、感想を書く。

各自が作った文章問題をグループで等分除と包含除に分類しなければならないという、学び合う必然性のある場面を設定した。ここでは、問題や分類を間違えてしまった児童に、理解の十分な児童が教える姿が見られた。これは、上位児が低位児の学習状況に対して関心を持ったという点において評価ができる。

しかし、グループ学習が、間違いを修正し合う活動にとどまっておき、「なぜそうなるのか。」と教科の本質に迫る学びの高まりが見られなかった。課題解決につまずく児童が、理解の十分な児童の言動に対して、「わからない。」「なんで?」と言えなかったこと、また、上位児が低位児の状況を察することができなかったことが要因として考えられる。このことは、今後、このような力を育てる必要性を明らかにしている。

②3年「円と球」

上記の課題を踏まえ、共通の視点で話し合いを進めるために、全員に同じワークシートを持たせて共同注意の環境を整えた。共同注意とは、相手が見ているものと同じものに注意を向けることを言う。つまり、同一の状況を相手と共有することで、相手がどういう感情を持っているのか、それを自分に当てはめることによって、人の考えや気持ち推測できるようになることを意味する。

◆ねらい

提示されたさまざまな図形を、円とそうでないものに分類する活動を通して、円の定義をより深く理解させ、知識の定着を図る。

主な指導過程を表6に示す。

表6. 「円と球」指導過程

生徒指導の3機能	学習活動
自己決定の場を与える。	円や楕円、卵形など提示された図形を、円とそうでないものに分類する。
共感的人間関係を育成する	グループで分類の仕方について検討し合う。
自己存在感を与える	本時の活動をふり返り、感想を書く。

「わり算」の実践において、児童の対話は「これちがうよ。」「あつ、そう。」と課題に対する見解について正しいか誤っているかの判断のみにとどまっていた。そこで、約半年にわたって算数に限らずさまざまな教科でグループ学習を意図的に取り入れていった。すると、日々の授業の中で、次第に「手伝おうか?」「教えてほしい人いますか?」「教えて。」といった声が出てくるようになってきた。「円と球」の実践における、あるグループの対話の記録を次に示す。

みなみ「これ(円)って、全部半径が同じ長さじゃない?」
 あすか「半径って、何?教えて。」
 みなみ「(図示して)この線。こっからここまでの長さ。」
 あすか「あ〜、じゃあ円は、ちっちゃくても大きくても半径の長さは同じってことなの?」
 みなみ「とおるくんはどう思う?」
 とおる「そうなんじゃない。」
 ゆうた「あ〜、そういうことか。」...

このように、当初は話し合いの深まりに関して物足りなさを感じさせていた児童が、本時において教科の本質につながる円の定義に着目して対話する姿が見られるようになった。課題解決につまずく児童が「わからない。」「なんで?」と言えるようになり、上位児が低位児の状況を察し、なぜそうなるのかを説明することができるようになったことが評価できると言えよう。

しかし、学級におけるすべての児童がそうだったわけではない。教科の本質に着目しきれず、最後まで根拠のないこだわりや先入観に固執し続け、見た目だけで円の分類を結論づける個や集団も見られた。また、解決の根拠を説明できる児童は学級全体の一部であって、説明することの難しさを感じている児童は依然として多い。できた・わかっただけでなく、なぜそうなるかを説明することができて初めて課題を理解したことになるという認識にはまだまだ個人差が大きい。今後も、学び合う必要性のある学習課題を吟味し、主体的・対話的で深い学びが見られた際にはその個および集団を大いに価値づけながら、質問・批評する力や自信を育てていく必要性が明らかになった。

4 到達点と課題

(1) 研究に対する到達点

先行研究の検討から、これからの生徒指導は治療的な指導よりも、すべての児童生徒を対象とする予防的・開発的な生徒指導が重視されることがわかった。今後、どの子どもにも課題や苦戦、危機に立ち向かうための援助をする必要があるからである。また、有効な手法として、構成的グループエンカウンターやピアサポート活動、ソーシャルスキル教育、アサーショントレーニング、グループワークなどの活動プログラムがあることや、各教科の学習において、わかる・楽しい授業を工夫することが子どもたちの自己指導能力の育成につながる可能性があることが明らかになった。

2 年次には、算数における協働的な課題解決学習を核とし、授業実践を通して見えた生徒指導上の課題を次の実践につなげていく活動を繰り返し行ってきた。また、算数の授業だけでは克服しきれない課題に対しては、図工の鑑賞活動や構成的グループエンカウンター等で補いながら、学年・学級経営全体の中で、児童が互いに認め合い、高め合う集団を育成することを目指してきた。各教科等の内容を相互の関係で横断的に捉え、PDCA サイクルに沿ってそれぞれの取り組みを検証していく「カリキュラム・マネジメント」の一つの実践とも言えよう。

構成的グループエンカウンターの実践からは、どの学級でも子どもたちがコミュニケーションを図り他者と協力し合う姿を確認することができた。特に、個の実態や集団の成熟度を把握した上で、個々のプラス面だけでなくマイナス面までに目を向けさせて自己開示を行うことはより深い他者理解につながり、児童が互いに個性を尊重し合う集団をつくる素地となりうるということがわかった。

算数・図工の実践からは、教科の本質に迫る学びと生徒指導の 3 機能は決して分離したものではないということがわかった。個および集団において生徒指導の 3 機能を構築するためには、教科指導の中で主体的・対話的で深い学びを促す条件設定が必要となるからである。特に算数の実践では、協働で学び合う必然性のある場面設定や共同注意を促進する環境設定によって、児童相互による主体的な対話が生み出されることがわかった。

また、意見の対立や否定が生じることのない図工の鑑賞活動では、多くの児童が安心して活動に

取り組み、自分では気づかない作品のよさや人柄を友達から認めてもらえることに喜びを感じる姿が見られた。児童相互の個性を認め合うことによって芽生えるこうした感情は、普段同じ空間で生活しているながらも、実は日常的にはあまり生み出されるものではない。児童が相手の学習状況に関心を持ち、相手の気持ちを察し、そこから人を思いやることの体験が、自己存在感を高める一つの手だてとなり得ることが明らかになった。

(2) 個および集団の変容

筆者が担任を務める学級に在籍する児童の出席率を調査したところ、4 月が 98.3%であったのに対し、5 月は 99.4%、6・7 月は 100%を記録しており、2 学期以降も 99%台を維持している。また、入学当初から登校渋りが見られた C 児や、欠席が比較的多いと思われる D 児の 3 年間の欠席日数を追跡した結果は表 7 のとおりである。

表 7. 抽出児の欠席日数

	1 年時欠席	2 年時欠席	3 年時欠席
C 児	6 日	6 日	2 日
D 児	22 日	27 日	14 日

本研究との相関について明らかではないが、いずれにしても今のところ不登校傾向は見られない。

学級全体としては、年度当初に比べて友達同士の些細なトラブルは少なくなっており、誰とでも協力してさまざまな活動に取り組むことができる児童が増えてきている。また、日々の授業においても、「こんなこともわからないの?」「バカじゃないの?」と、相手の意見を頭ごなしに否定する発言を耳にすることはほとんどなくなっている。国語の生活文や各学期のふり返し作文に、「みんながぼくに話しかけてくれるので、友達っていいなあと思いました。」「みんなが教えてくれるので、苦手だった国語や算数の勉強が、だんだんわかるようになってきました。」と、友達への感謝や協働学習の楽しさを感じさせる表現も見られる。

このように、本研究に関する一連の取り組みが、3 年生なりの共感的な人間関係の構築や、自己存在感の醸成に何らかの影響を与えていることが推察される。

(3) 今後の課題

生徒指導の意義は、「児童生徒が自ら現在及び

将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指す」(文部科学省, 2010) ことである。しかし、年2回のQ-Uアンケートの結果を見ると、将来的に自己指導能力を育むことに不安を感じさせる児童が少なくないことがわかった。春と秋の調査で、16名の児童が満足群に所属し続けることができたものの、学級満足度が好転した児童は1名のみであり、非承認群から変化のない児童が3名、満足群から非承認・侵害認知・不満足群へ移行した児童が6名見られた。このように、Q-Uアンケートからは望ましい結果を得ることができず、集団の力が必ずしも個々の自己実現へ反映するわけではないという課題が浮き彫りとなった。

こうした児童の人格形成を、集団の中で進めていくのは難しい。例えば、教師と児童の間でルールを作り、系統的なソーシャルスキル教育に取り組むなどして、心身の発達を待ちながら自信と所属感を持たせる個別の対応が必要である。今後、個の課題に応じたカリキュラムをどのように開発・実施するのが望ましいかを解明していきたい。

児童の自己肯定感は、他者への貢献を感じた時に大きくなる。しかし、現時点では、他者への感謝の気持ちは芽生えてきているものの、他者の役に立つという実感を得ている児童は見られない。個々の児童に集団への貢献度を価値づける手だてが十分でなかったためと言えよう。今後、より多くの児童に自己肯定感を味わわせるためには、どのような方策が効果的であるかも追究していきたい。

日々の授業の中で生徒指導の3機能を生かすために主体的・対話的で深い学びを維持・成立させるには、話を聴き合う価値のある課題設定や、見合う価値のある作品の完成度が求められよう。学習に対する児童の反応は正直である。学ぶ価値のある課題には意欲的に取り組む反面、魅力を感じない学習には進んで取り組もうとはしない。今後も引き続き、例えば、児童にとってわかったようでわからない状況を仕組んだり、作品の魅力を引き立たせる展示の仕方を工夫したりしながら、思わず自然に対話が生まれるような学びの場を設定していく必要がある。

筆者は、勤務校において、生徒指導主任の立場で治療的な生徒指導の組織対応に参画してきた。筆者自らがホワイトボード教育相談のファシリテ

ーターを務め、登校班や各学年のトラブル、事故対応等に携わってきた。しかし、筆者が担任する学年の間では、授業作り等を通して本研究に関わる予防的・開発的な生徒指導に組織的に取り組むことができたが、学校力を活性化させるまでには至らなかったことも課題として残った。

予防的・開発的な生徒指導は、決して新しいものでも特別なものでもない。また、対象とするすべての児童生徒に成果が表れるような簡単なものでもない。しかし、大切なのは、教師が個々の子どもの学びを尊重し、生徒指導の視点を意識しながら授業に取り組んでみようと心がけることではなかろうか。児童生徒個々の自己実現を支える集団の力を育てるためのカリキュラム・マネジメントという本研究の方向性を信じ、実践と省察を続けながら、学力と人間性の両立について、今後もその可能性を探っていきたい。

引用文献

- 石川美智子(2015)『チームで取り組む生徒指導～アクティブ・ラーニングを通して深く学ぶ・考える～』, ナカニシヤ出版.
- 石隈利紀・家近早苗・飯田順子(2014)『学校教育と心理教育的援助サービスの創造』, 学文社.
- 河村茂雄(2011)『生徒指導・進路指導の理論と実践』, 図書文化.
- 文部科学省(2016)『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめのポイント』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm
(最終閲覧日 2016年11月26日)
- 文部科学省(2010)『生徒指導提要』, 教育図書.
- 文部省(1988)『生徒指導資料 第20集「生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導」』, 国立印刷局.
- 八並光俊・國分康孝(2008)『新生徒指導ガイド～開発・予防・解決的な教育モデルによる発達援助～』, 図書文化.

Discipline Strategies to Encourage Students to Foster Mutual Respect in the Classroom : Synergetic Exchanges That Promote Mutually Recognized Work
Yuto SUZUKI